

RECHERCHES
EN DIDACTIQUE
DES LANGUES
ET DES CULTURES

Recherches en didactique des langues et des cultures

Les cahiers de l'Acedle

7-1 | 2010

Notions en questions - Les plurilinguismes

Statut dominant de l'anglais : à propos de quelques effets sur les représentations et l'implication affective et cognitive des élèves dans les apprentissages langagiers

Réponse à l'intervention de Gilles Forlot

Danielle Chini



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2023>

DOI : 10.4000/rdlc.2023

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Danielle Chini, « Statut dominant de l'anglais : à propos de quelques effets sur les représentations et l'implication affective et cognitive des élèves dans les apprentissages langagiers », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 7-1 | 2010, mis en ligne le 01 avril 2010, consulté le 22 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2023> ; DOI : 10.4000/rdlc.2023

Ce document a été généré automatiquement le 22 avril 2019.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Statut dominant de l'anglais : à propos de quelques effets sur les représentations et l'implication affective et cognitive des élèves dans les apprentissages langagiers

Réponse à l'intervention de Gilles Forlot

Danielle Chini

1. Introduction

- 1 Je tiens tout d'abord à remercier G. Forlot¹ pour la richesse des points abordés dans sa communication et à dire que mon problème n'a pas été de trouver que dire mais plutôt de faire un tri dans les réflexions que la lecture de son travail a suscitées chez moi. J'ai dernièrement été amenée à réfléchir à la question des relations entre anglais et plurilinguisme, ainsi qu'à celle de l'enseignement des langues en primaire, et, même si nos perspectives sont différentes, un bon nombre de nos réflexions converge.

2. Des points de convergence

- 2 Je reprendrai tout d'abord rapidement quelques analyses sur lesquelles je suis en parfait accord avec lui :

Le caractère paradoxal, "*schizolingue*", de notre système éducatif par rapport à la doxa du plurilinguisme : que l'on pense au décalage entre les discours et les actions (tant au niveau européen qu'en France), aux conditions qui sont faites à l'enseignement / apprentissage des langues, tant dans le primaire (cet aspect est très clairement analysé par G. Forlot) que dans le secondaire, et qui renforcent l'anglo-centrisme au lieu de l'atténuer.

La présentation démolinguistique fort bien documentée qu'il propose et qui permet de bien comprendre l'origine de ce hiatus "schizo" entre, d'une part, les grands principes humanistes qui fondent le désir du plurilinguisme, sa philosophie égalitaire et respectueuse de la diversité et de l'identité de chacun, régulièrement réaffirmée, souvent pour des raisons politiques, et d'autre part, le pragmatisme calculateur, imposé par le principe de réalité économique, qui *in fine* pilote les décisions. Dans cette perspective, j'ai trouvé particulièrement intéressante l'analyse des effets des programmes Erasmus, qui, sur le plan linguistique, conduisent non pas tant à une vraie découverte de la langue de l'autre qu'à une mutualisation de l'anglais comme langue seconde, allant donc à l'inverse de l'objectif de développement de la diversité qui était le leur. Ce phénomène est à rapprocher des résultats d'une enquête européenne menée en 2007 qui montrent que la diversité de l'offre en langues dans les systèmes éducatifs a régulièrement baissé au cours des dernières années, alors même qu'émergeait l'objectif du plurilinguisme².

La reconnaissance du statut particulier de l'anglais, qu'il soit la cause ou la conséquence de cet état de fait paradoxal. Qu'on le voit comme langue internationale, seconde ou encore véhiculaire ou de service, il est évident que l'anglais n'est souvent plus appréhendé comme une langue comme les autres. Ce statut à part est confirmé par son classement, par certains rapports officiels (cf. Rapport Thélot³ ou plus récemment Rapport Attali⁴), avec l'informatique comme outil de communication et non avec les autres langues vivantes. Une réserve cependant. Si comme l'écrit G. Forlot "*l'anglais produit et reproduit de la domination, de l'hégémonie, de l'inégalité entre les langues en présence*", il est aussi le produit et donc l'objet et non seulement la source / cause / agent de cette domination. Et, à ce titre, de mon point de vue, il est, pour d'autres raisons que les autres langues, victime de ce processus. J'y reviendrai. Cette réserve cependant me semble en partie levée par la question, posée en conclusion, de savoir si "*les problèmes d'hégémonie sont avant tout linguistiques*".

- 3 Quoi qu'il en soit, le problème central me semble bien être celui que G. Forlot pose en introduction : "*face à cet état de fait comment peut-on penser qu'un véritable plurilinguisme puisse un jour se développer au sein et au-delà de notre système scolaire ?*". Je suis en accord total avec l'idée que, dans l'état actuel des choses, quoi qu'on en pense, s'il peut exister, "*le plurilinguisme ne peut se construire que sur les bases d'une dualité entre l'anglais et une autre langue*". La position idéaliste sur laquelle est fondée la Charte du Plurilinguisme, par exemple, et qui place en opposition frontale l'anglais et le plurilinguisme n'est pragmatiquement pas tenable. Cela cependant ne doit pas se faire dans n'importe quelle condition ni à n'importe quel prix.
- 4 Le principe des journées NeQ étant cependant de favoriser le débat et la confrontation des points de vue, je voudrais ici surtout développer un certain nombre de points qui m'ont interpellée et sur lesquels je souhaiterais porter un regard différent, et parfois divergent, de celui de G. Forlot, ma perspective n'étant pas sociolinguistique mais marquée par mes intérêts pour la linguistique et la psycholinguistique, autre centre attracteur, pour moi incontournable, de la didactique des langues.

3. Des points de divergence

- 5 Les aspects sur lesquels je voudrais réagir sont essentiellement ceux qui concernent l'impact de la massification de l'anglais sur son enseignement, le rôle central des représentations, pas seulement sociolinguistiques mais aussi psycholinguistiques ainsi que la question de la norme en milieu scolaire, en particulier en relation avec les

principes de la perspective actionnelle. Mais surtout, découlant de chacun de ces points et en écho avec le titre de l'axe dont nous traitons (je le rappelle, *Acquisitions et apprentissages : l'anglais, hypercentre des apprentissages langagiers ?*), je souhaite aborder la question majeure du statut et de l'omniprésence de l'anglais et de ses effets induits sur l'implication affective et cognitive des élèves dans les apprentissages langagiers. Et pour cela je partirai d'une affirmation de G. Forlot qui me semble soulever plusieurs questions qui sont au cœur du problème :

L'enseignement des langues en France est soumis à des schémas classiques [ce qui est] tout à fait paradoxal pour la langue de la communication internationale globalisée, l'anglais, devenu qu'on le veuille ou non, l'idiome des flots transculturels et de la culture globale.

3.1. La place de la norme linguistique

- 6 La première question, non spécifique à l'anglais cependant, que pose cette affirmation concerne, l'analyse qui est faite de ce que G. Forlot appelle la "*sacralisation*", voire la "*fétichisation de la langue*" dans la tradition scolaire française, critique sur laquelle je suis en partie d'accord, mais en partie seulement.
- 7 Tout d'abord, sur ce plan-là aussi le principe de réalité a joué, me semble-t-il, et, en langue de scolarisation comme en langue étrangère, les exigences des enseignants d'aujourd'hui sont bien moindres qu'elles ne l'étaient dans le passé, sous l'effet, d'une part, de l'évolution de la norme sociale, des pratiques langagières de référence ainsi que de la relation au langage induite chez les élèves, et, d'autre part, de la doxa communicative qui a conduit à donner la priorité à l'oral et à pondérer les exigences de grammaticalité par les besoins d'efficacité pragmatique.
- 8 Dans sa dimension actionnelle, cette doxa qui conduit à considérer l'apprenant comme un acteur social usager de la langue, censé viser la réussite de la tâche quels que soient les moyens, conduit à neutraliser, voire à ignorer en grande partie la spécificité de la situation scolaire et des tâches qui lui sont propres, spécificité dont l'objectif n'est pas, quoi que certains en pensent, l'action communicative immédiate, mais prioritairement d'aider cet apprenant à s'approprier la langue au mieux dans la perspective d'un usage fonctionnel, autonome et socialement motivé, qui ne peut être que décalé. Or, dans le cadre collectif et contraint ainsi que le temps réduit de la classe (et il est particulièrement réduit en France), cela passe par des activités spécifiques de structuration de la langue, sous-tendues par une progression raisonnée qui, sans être esclave, cela va de soi, d'une norme grammaticale imposée comme une loi intangible, doivent cependant se fonder sur un système de référence et la perception de sa cohérence interne. Il faut bien sûr éviter de cloisonner les différents moments de la classe et de séparer travail sur la langue et travail dans la langue, ce qui, j'en suis d'accord, n'a pas toujours été le cas, et cela suppose d'évacuer les pratiques de type magistral et déductif, mais je reste convaincue que, dans le cadre scolaire, en l'absence d'une urgence fonctionnelle et sociale immédiate, croire que la seule pratique communicative ou actionnelle pourra permettre la construction d'une compétence solide est une utopie. Il ne faudrait pas que le rejet justifié des démarches grammaticales normatives conduise à nier le rôle d'une certaine norme dans la structuration des connaissances et donc des compétences langagières qu'elle fonde. Mais cet aspect des choses nous éloignant du sujet de notre débat, je n'insisterai pas. Je préciserai cependant qu'un travail raisonné sur le système, et donc d'une certaine manière sur la norme, une norme non pas imposée mais découverte, est indispensable

pour permettre une rencontre efficace entre les langues et donc le développement d'une compétence plurilingue solide. Les travaux sur l'apprentissage de langues additionnelles prouvent d'ailleurs que c'est bien la conscience métalinguistique des règles et des formes du langage qui constitue l'un des facteurs les plus importants dans l'augmentation de la capacité à apprendre des langues⁵. J'y reviendrai.

3.2. Dénaturation de l'anglais, langue de communication internationale

- 9 Plus gênant, de mon point de vue, est le fait que cette remarque, qui semble faire un cas particulier de l'anglais en raison de sa portée internationale, me semble entériner le statut particulier, et pour tout dire dévalorisé, de l'anglais en tant que langue. Pourquoi l'importance accordée à la norme, quoi qu'on en pense, serait-elle plus paradoxale pour l'anglais que pour les autres langues ?... tout simplement parce qu'elle est la langue de la communication internationale globalisée, une langue qui "*se véhicularise*", "*s'instrumentalise*", en d'autres termes la langue de tout le monde et donc de personne (d'aucune personne), même plus la langue d'autrui⁶, au sens linguistique de celui que moi, énonciateur, je reconnais comme personne et instaure comme partenaire dans l'échange, aussi bien qu'au sens philosophique de "*ce qui n'est pas moi, ce qui est différent de moi, mais que je peux comprendre, voire assimiler*"⁷. Comme l'a rappelé F. Rastier (2007 : 1) dans l'exposé d'ouverture des premières assises du plurilinguisme : "*la maîtrise d'une langue engage aussi bien l'expression de l'individu que la communication sociale et la transmission culturelle*". Or, il me semble que si une langue n'est pas reconnue comme la langue d'autrui, elle se trouve, du fait que plus personne ne s'identifie à elle, déconnectée de sa dimension culturelle et en grande partie expressive, pour ne plus être qu'un outil de la communication sociale, une langue-objet, qui n'en est plus vraiment une et dont on peut **user** comme bon nous semble. C'est ainsi que C. Brumfit, dans un ouvrage au titre révélateur, *la liberté individuelle dans l'enseignement des langues : aider les élèves à développer leur propre dialecte*, écrit (2001 : 116)⁸ :

L'extension massive de l'enseignement de l'anglais après la guerre a mené à la situation actuelle : numériquement, la langue anglaise n'appartient plus à ceux dont elle est la langue maternelle ou première. Car après tout, les personnes qui possèdent une langue (j'entends par là, qui détiennent le pouvoir de l'adapter et de la transformer) sont celles qui l'utilisent, quelles qu'elles soient, qu'elles soient monolingues ou plurilingues.

- 10 La frontière est ténue entre adaptation, invention et dégradation de la langue. L'anglais y gagne sans doute en pouvoir de diffusion et de globalisation, mais y perd indéniablement en richesse d'expression, en épaisseur signifiante et en identité. Paradoxalement, une des langues les plus utilisées serait donc d'une certaine manière exclue de la dynamique proprement énonciative et langagière, sa dénaturation étant acceptée comme un fait inéluctable, voire souhaitable pour lui permettre d'échapper à la contingence de la diversité et d'accéder à l'universalité nécessaire aux échanges du monde moderne, un "*monde hypermoderne*", comme le qualifie G. Forlot. Pourtant, comme le rappelle encore F. Rastier (2007 : 7) : "*Dès lors qu'on la tient pour un instrument, la langue cesse d'être objet d'étude et n'a plus à être enseignée pour elle-même. Cette réduction me paraît une erreur intellectuelle.*"
- 11 Cette évolution du statut de l'anglais est confirmée par les études linguistiques actuelles portant sur des corpus d'anglais produits dans le cadre d'interactions entre non-

anglophones, et qui se donnent pour objectif de délimiter les caractéristiques essentielles minimales⁹ (*core characteristics*), morphosyntaxiques et phonologiques, indispensables à l'intercompréhension, c'est-à-dire à la réussite de la fonction instrumentale et sociale, tout le reste étant superflu. Un des usages envisagés de ces études serait bien sûr de définir une référence pour les programmes de formation en anglais de communication.

3.3. Ambiguïté des attentes sociales et institutionnelles

- 12 La question est en fait de savoir à quoi on réfère lorsque on parle de l'anglais. Il me semble que l'on parle souvent de la langue anglaise, langue de culture, au corpus très riche, expression plurielle de l'identité de plusieurs peuples du monde, ancrée dans une histoire très ancienne que G. Forlot nous a rappelée, alors que l'on pense essentiellement à l'anglais international, simple langue véhiculaire qui en est issue mais s'en émancipe progressivement. En d'autres termes, attend-on des professeurs d'anglais, comme le suggère l'importance accordée à l'objectif culturel, qu'ils enseignent une langue-culture, et ouvrent ainsi leurs élèves à la connaissance et l'acceptation d'autrui, au même titre que leurs collègues d'allemand, d'espagnol ou d'italien, démarche qui est le terreau indispensable à la construction d'une véritable compétence interculturelle et plurilingue, ou finalement l'objectif majeur serait-il de s'assurer de la maîtrise fonctionnelle par les futurs citoyens dont ils ont la charge d'un outil linguistique certes incontournable pour leur survie sociale, mais qui n'est, comme le précise G. Forlot, qu'une "*construction simplificatrice qui n'est plus à proprement parler de l'anglais*" ?
- 13 L'ambiguïté sur ce point me semble de plus en plus évidente, en particulier depuis l'adossement au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECR) et l'inscription dans la perspective actionnelle, pour le primaire et le palier 1 et 2, orientations pour lesquelles la langue est fondamentalement un moyen de l'action parmi d'autres, l'essentiel résidant dans l'efficacité fonctionnelle à court terme plus que dans l'authenticité et la richesse des énoncés produits. Vu ironiquement, le principe directeur pourrait en être formulé ainsi : qu'importent les moyens pourvu qu'on réussisse la tâche ? La place consacrée aux dimensions proprement linguistique et culturelle dans le CECR est d'ailleurs extrêmement limitée. Outre l'omniprésence de l'anglais, et il s'agit là, je pense, d'un point de désaccord avec G. Forlot, un des problèmes aujourd'hui me semble être la généralisation, sans discussion, à l'enseignement / apprentissage scolaire extensif, pour un public contraint, dénué de motivation affective et fonctionnelle immédiate, de cette doxa méthodologique, pensée prioritairement dans une logique de formation. Les implications sont cependant fort différentes pour un public d'enfants du primaire ou du collège, en phase d'apprentissage initial, et pour lesquels il faut viser un niveau de construction psycholinguistique le plus solide et efficace possible afin de permettre une évolution et une adaptation à long terme, et, par exemple, un groupe d'étudiants d'école d'ingénieurs envisageant à court terme un stage à l'étranger, ou une action de formation ciblée en entreprise, auquel cas il ne s'agit plus tant de construction que de rentabilisation des acquis, quels qu'ils soient, l'efficacité pragmatique devant primer.
- 14 Pourtant au primaire comme au collège, la conception même des programmes, inspirés de la logique du CECR, conduit à privilégier l'association de structures toutes faites à des types de tâches ou de situations pragmatiques, dans une logique de liage, où l'outil langagier semble faire lui-même partie intégrante de la situation, restant ainsi largement ancré dans le spécifique, ce qui laisse ouverte la question d'une progression

psycholinguistiquement pertinente, et suggère plutôt un apprentissage de type mécaniste par association systématique entre tâches et outils linguistiques. Cette démarche est très claire en primaire où, comme le montre clairement G. Forlot, pendant quatre années (et bientôt cinq, si l'extension au cours préparatoire, prévue pour la rentrée 2010¹⁰, est mise en œuvre), les élèves fonctionnent par répétition de blocs mémorisés, dans une démarche de "lexicalisation de la langue", s'apparentant à la logique behavioriste de fixation d'automatismes, en accord avec les attentes du niveau A1 de compétence, qui est visé en fin de cycle 3.

3.4. Conséquences sur les représentations psycholinguistiques des élèves

- 15 Certes toutes les langues sont concernées par ces choix, mais, dans la mesure où ils viennent conforter la représentation instrumentale dominante qu'en a la société, les risques sont particulièrement élevés pour l'anglais. Ils pourraient *de facto* conduire à imposer à moyen terme, comme norme scolaire, la forme affaiblie de l'anglais international. En outre, si on associe les dangers de cette conception des choses, d'une part, avec l'organisation juxtaposée et tubulaire des apprentissages langagiers, et d'autre part, avec le fait qu'en primaire les élèves ne sont en contact prolongé, mais superficiel, qu'avec une seule langue étrangère, l'anglais dans la très grande majorité des cas, sans même de confrontation raisonnée avec le français, langue de l'école¹¹, le risque est grand que les représentations psycholinguistiques que cette initiation aura induites chez les élèves à l'issue de leur longue période de "*duolinguisme*" - représentations de ce qu'est une langue, de la façon dont ça fonctionne, ainsi que de leur propre relation avec un système linguistique étranger - ne soient guère porteuses de l'attitude de curiosité, d'ouverture et de respect qui est indispensable pour fonder une compétence plurilingue. Ils auront été traités essentiellement comme des usagers inexpérimentés d'une langue-outil, simples répéteurs de blocs pré-construits, pas comme des sujets, constructeurs d'énoncés signifiants. Et même si les pratiques se diversifient en collège, pour inclure en particulier une part de réflexion métalinguistique, très en recul d'ailleurs depuis quelques années, le problème reste bien présent à ce niveau-là.

3.5. Omniprésence de l'anglais et compétence plurilingue

- 16 En résumé, et pour revenir à la question initiale, quel type de plurilinguisme peut s'installer à partir de cet "*hypercentre des apprentissages langagiers*", à partir du déjà-là que constitue l'apprentissage de l'anglais et les représentations épilinguistiques induites ? Contrairement à la conception ambitieuse pour laquelle la compétence plurilingue se fonde sur une sensibilisation à la nature profonde du langage, ce qui suppose de le prendre le plus tôt possible comme objet d'étude, afin d'installer "*une meilleure perception de ce qu'il y a de général et ce qu'il y a de spécifique dans les organisations linguistiques de langues différentes*" (Coste et al., 1997 : 16), un tel démarrage risque bien d'imposer une vision tout aussi réductrice d'un plurilinguisme utilitaire, qui serait traité comme un moyen de l'action, et non comme une attitude, et encore moins comme un système psycholinguistique. Les liens entre les langues se feraient au niveau des équivalences fonctionnelles, comme le suggère la structuration identique des programmes synoptiques des différentes langues, et non au niveau de la structure des systèmes en présence,

l'essentiel résidant encore une fois dans la réussite de la tâche. C'est bien ce que me semble suggérer cette affirmation, fort paradoxale, de A. Sebal-Lebleu (2006 : 28) dans le numéro des *Langues modernes* consacré au plurilinguisme scolaire. Elle écrit :

Comment expliciter finement ses pratiques et ses modes de perception sans maîtriser, plutôt que la compétence correcte en une langue étrangère, la compétence de médiation et de traduction en un langage compréhensible du ou des interlocuteurs, fût-il un pidgin, c'est-à-dire un langage propre seulement à "permettre l'intercompréhension des communautés de langues différentes" ?

- 17 Pour reprendre les termes de F. Rastier ¹², il me semble y avoir là confusion entre "*communication sociale*" et "*expression de l'individu*". Si un pidgin constitue bien, comme le précise la citation, "*un langage propre seulement à permettre l'intercompréhension*", rappelons qu'il ne dépasse jamais le stade d'un code simplifié, certes plurilingue, mais dont le lexique est limité, la grammaire rudimentaire et l'ancrage culturel inexistant. Il résulte de la réduction de l'identité de chacun dans un répertoire commun minimal, entraînant une perte de diversité plus qu'un enrichissement mutuel. Qu'est-ce qu'un tel plurilinguisme superficiel à visée pragmatique aurait de plus, en termes d'identification et d'intercompréhension culturelles, que l'utilisation "correcte" de l'anglais, même international ?

4. Conclusion

- 18 Au-delà de nos différences d'approche, je reprendrai donc l'analyse de mon collègue selon laquelle si la "*focalisation sur l'anglais peut inhiber ou au contraire favoriser les dimensions plurilingues des apprentissages langagiers*", les choix actuels ne vont pas dans un sens favorable. V. Castelloti (2006 : 321) a écrit qu'il y avait "*plurilinguisme et plurilinguisme*". De même, on se doit de considérer qu'il y a "anglais" et "anglais", l'un, qui comme toute langue-culture, s'inscrit dans la contingence de la diversité humaine, et l'autre, simplificateur, qui tend à l'universalité et y perd son identité. Et, je reste convaincue que c'est en aidant les élèves à découvrir et construire le premier à l'école qu'on leur permettra à terme d'acquérir la maîtrise sociale efficace du second qui, comme vient de le déclarer A. Berthoud¹³, ne peut en être qu'une forme émergente, liée aux pratiques. Et c'est encore vers elle que je me tournerai pour affirmer que "*la réussite du plurilinguisme s'appuie sur un degré d'exigence*", et qu'il "*faut assumer la complexité au nom de la qualité à long terme des savoirs construits*". Et je suis convaincue que les choix que l'école fera par rapport à l'anglais auront des conséquences sur la qualité de ce qui sera construit dans le domaine du plurilinguisme. Si on veut, comme le demande V. Castelloti (2006 : 325), "*contribuer au développement d'une pédagogie communicative plurilingue réaliste, alliée à un travail réflexif interlinguistique et translinguistique*", il convient de lutter ensemble pour éviter que, dans quelques années, l'anglais à l'école ne soit traité que comme un outil sans âme, tout comme il convient de moduler la pression de l'actionnel, dernier avatar du principe d'homologie de la fin et des moyens, qui ne peut qu'accentuer le phénomène, et ce, même si l'usage social qui sera fait de la langue *in fine* est un usage essentiellement véhiculaire. Il faut pour cela, en milieu scolaire, s'efforcer d'équilibrer l'entraînement communicatif et actionnel, aussi nécessaire soit-il, mais qu'on le veuille ou non, essentiellement simulatif, par le maintien d'activités spécifiques ambitieuses de structuration psycholinguistique, et ce, dès le primaire. Comme le clament les tenants des approches plurielles, et bien avant eux les tenants d'une didactique conceptualisante¹⁴, seul le développement d'une sensibilité épilinguistique et épilangagière des élèves, mais aussi

d'une véritable compétence méta, au sens des linguistiques énonciativistes cette fois, développement inclusif et non exclusif de l'anglais, peut permettre de contrebalancer, pour reprendre les termes de T. Skuttnabb-Kangas, cités par G. Forlot, la poussée diffusionniste de cette langue, en instillant une certaine cohérence écologique.

Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue_FR.doc

BIBLIOGRAPHIE

Brumfit, C. J. (2001). *Individual Freedom in Language Teaching : Helping learners to Develop a Dialect of their own*. Oxford : Oxford University Press.

Castellotti, V. (2006). "Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – principes, modalités, perspectives". *Recherches en Didactique des Langues*, Cahiers de l'Acedle, n° 2, pp. 320-331.

Chini, D. (2009). "Premières rencontres avec la langue de l'autre : l'école primaire peut-elle construire les fondements d'une compétence plurilingue ?". *Premières rencontres avec l'autre*, actes du colloque international de l'équipe Politiques, Sociétés et Discours du Domaine Anglophone, composante de l'EA 1925, université de Pau et des pays de l'Adour, mars 2008. Paris : L'Harmattan, à paraître.

Chini, D. (2009). "Anglais international et / ou plurilinguisme : la diversité linguistique en Europe entre utopie et pragmatisme". *Identité, altérité, interculturalité, perceptions et représentations de l'étranger en Europe et dans l'arc atlantique*, actes du colloque international de EA 1925, université de Pau et des pays de l'Adour, 4-6 décembre 2008. Paris : L'Harmattan, à paraître.

De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. London : Multilingual Matters.

Hüsch, S. (2009). "L'autre et le néant. Interculturalité et relativité". *Identité, altérité, interculturalité, perceptions et représentations de l'étranger en Europe et dans l'arc atlantique*, Colloque international de EA 1925, Université de Pau et des Pays de l'Adour, 4-6 décembre 2008. Paris : L'Harmattan, à paraître.

Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.

Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals : English as a Third language*. Edinburgh : Edinburgh University Press.

Rastier, F. (2007). "Éloge paradoxal du plurilinguisme". *Revue Texto*, juillet 2007, vol. XII, n° 3. http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Rastier/Rastier_Eloge.pdf

Sebal-Lebleu, A. (2006). "Quelles finalités pour l'enseignement des langues vivantes ? Plaidoyer pour une éducation au plurilinguisme". *Le plurilinguisme*, Les Langues Modernes, 1/2006. Paris : APLV.

Seidelhofer, B. (2003). *Autour du concept d'anglais international : de l'anglais "authentique" à l'anglais "réaliste"*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SeidlhoferFR.pdf>

NOTES

1. L'ensemble des citations de G. Forlot sont issues du texte de cet auteur qui est publié dans ce numéro et auquel cet article répond, selon le principe des "Notions en question".
2. Cf. *La diversité de l'enseignement des langues dans l'Union Européenne*, rapport pour la CE, direction générale Éducation et Culture, septembre 2007. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/divlang_fr.pdf
3. *Pour la réussite de tous les élèves*, Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école présidée par C. Thélot, Paris : La Documentation Française, octobre 2004. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/044000483/>
4. J. Attali, *Rapport de la commission pour la libération de la croissance française : 300 décisions pour changer la France*, Paris : La Documentation Française, janvier 2008. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/084000041/index.shtml>
5. Cf. entre autres, les travaux de U. Jessner et G. de Angelis.
6. Il s'agit ici de l'anglais parlé par des non-anglophones dans le cadre de leurs échanges internationaux et non des différentes formes émergentes, les "*new Englishes*", qui se développent, à côté des langues d'origine, en particulier dans les pays anglophones du Commonwealth, et qui relèvent d'une autre problématique sociolinguistique et probablement psycholinguistique.
7. J. Baudrillard & M. Guillaume (1994). *Figures de l'Altérité*. Paris : Galilée, p. 10, cité par S. Hüsch (2008).
8. Cité par B. Seidelhofer, 2003. Citation traduite par l'éditeur.
9. Cf. le concept de *Lingua Franca Core* exploré par J. Jenkins, ou encore B. Seidlhofer.
10. Cf. compte rendu du Conseil des Ministres du 20 février 2008, rubrique communication. http://www.elysee.fr/documents/index.php?mode=view&lang=fr&cat_id=4&press_id=1065
11. Comme le rappelle le préambule commun des programmes de LVE pour l'école primaire (B.O. hors-série n° 8 du 30 août 2007), ce n'est "*qu'en fin de cycle 3 [que] la compétence grammaticale sera renforcée par un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue [...] afin de faire prendre conscience aux élèves qu'une langue n'est pas le calque d'une autre et de les rendre capables d'un début d'autonomie dans la réception et la production. L'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage*".
12. *Op cit.*
13. Cf. son texte dans ce numéro.
14. Cf. en particulier, l'ensemble des travaux de D. Bailly.

RÉSUMÉS

Se situant dans une perspective psycholinguistique, cet article aborde la question de l'omniprésence de l'anglais en termes de conséquences sur la structuration cognitive des langues, et par conséquent du répertoire plurilingue. Il insiste tout à la fois sur la nécessité, dans un contexte scolaire contraint et extensif, de ne pas tout attendre des effets induits de la pratique actionnelle, et de respecter les conditions et la temporalité d'une construction efficace de la langue, ce qui suppose, non seulement de maintenir un espace pour une réflexion conceptualisante mais aussi de ne pas rejeter toute référence à une norme structurante. En outre, l'auteur souligne l'ambiguïté des attentes sociales et institutionnelles et met en garde contre la tentation de choisir comme référence l'anglais international, outil dénaturé qui ne serait plus la langue de personne. Les conséquences négatives seraient nombreuses tant sur les représentations psycholinguistiques des apprenants que sur leur implication affective.

The author deals with the omnipresence of English from a psycholinguistic perspective and centers on the consequences it could have on the way learners build up structured cognitive images of the foreign languages they learn, and hence of the possible plurilingual connections between them. Considering the constrained and extensive specificity of the school learning environment, she insists that not too much should be expected from the induced effects of a task-based use of the language in the classroom, and that reflexive activities based on structural norms should not be done away with. She underlines the ambiguous nature of both social expectations and curricular choices, warns against the temptation of International English being imposed as the norm. The author argues that working on this variety of English, which is nobody's language, could prove negative for the quality both of the psycholinguistic perception learners would have of language in general and of their own implication in the learning process.

INDEX

Mots-clés : psycholinguistique, structuration cognitive, système de référence, choix institutionnels

Keywords : psycholinguistics, cognitive structuring, reference system, curricular choices

AUTEUR

DANIELLE CHINI

Danielle Chini est professeure de linguistique et didactique de l'anglais à l'Université de Pau et des Pays de l'Adour, où elle est membre du laboratoire Langues, Littératures et Civilisations de l'Arc Atlantique (EA 1925) au sein duquel elle est responsable du GEPED (Groupe d'Etudes en Psycholinguistique et Didactique). Dans la lignée des préoccupations de ce groupe, ses travaux portent essentiellement sur la dimension psycholinguistique de l'apprentissage des langues étrangères en milieu scolaire et sur le rôle central des procédures de conceptualisation. En 2008,

elle a publié chez Ophrys, en collaboration avec Pascale Goutéraux de l'Université Paris VII - Denis Diderot, un ouvrage en hommage à Danielle Bailly, *Psycholinguistique et Didactique des langues étrangères*.

Courriel : danielle.chini[at]univ-pau.fr

Adresse : Université de Pau et des Pays de l'Adour, UFR LLSH, Av du Doyen Poplawski, 64013 PAU Cedex.